

# A DESZEGREGÁCIÓVAL KAPCSOLATOS VÉLEMÉNYEK BEFOLYÁSOLÁSI LEHETŐSÉGEI PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN

*Fejes József Balázs*

Az oktatási deszegregáció ebben az írásban azt a folyamatot jelöli, amely során a hátrányos helyzetű tanulók magas arányával jellemezhető iskolákban a tanulók arányát mérséklük, míg más iskolákban növelik az egyenletesebb eloszlás érdekében. A deszegregáció optimális esetben a szegregálttól az integrált oktatás felé tartó folyamat közbülső, átmeneti szakasza, ami értelmezhető egyrészt *rendszerszinten*, azaz országosan, másrészt *lokálisan*, vagyis egy adott települést, esetleg több települést együttesen egyazon területi egységként kezelve. E két szint megkülönböztetésének legfőbb indoka a munka szempontjából az, hogy a pedagógusok nézőpontja eltérhet attól függően, hogy általában vagy egy mindennapjaikat is érintő döntés kapcsán vizsgáljuk véleményüket.

A deszegregáció elsősorban rendszerszintű döntéseket igényel (l. jelen kötetben: Berényi, 2018; Fejes és Szűcs, 2018; Radó, 2018), melyek társadalmi elfogadottságát a pedagógusok véleménye jelentősen befolyásolhatja. Ez a lokális deszegregációs döntések, beavatkozások kapcsán ugyancsak igaz, ugyanakkor egy helyi döntés esetében nem kizárólag a pedagógusok elvi hozzájárulására van szükség, hiszen a döntések végrehajtása főként őket terheli (l. jelen kötetben: Bakó és Horlai, 2018; Neumann, 2018; Szűcs, 2018; Szűcs és Kelemen, 2018). E körülményeket figyelembe véve talán nem igényel különösebb magyarázatot, hogy a deszegregációs intézkedések megvalósításához elengedhetetlen a pedagógusok részéről a probléma azonosítása és megoldásának támogatása.

Jelen írás a következő kérdésekkel foglalkozik: (1) mit tudnak a szegregációról a pedagógusok, (2) milyen a hozzáállásuk a probléma kezeléséhez, valamint (3) hogyan nyerhető el támogatásuk deszegregációs intézkedések kapcsán. A munka első részében áttekintem a téma szempontjából releváns pedagóguskutatásokat, majd összegzem ezek fontosabb tanulságait. Ezt követően javaslatokat teszek arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok ismeretei hogyan szélesíthetők, nézeteik miként alakíthatók a deszegregációval összefüggésben. A megfogalmazott javaslatok elsősorban a pedagógusképzés és pedagógus-továbbképzés tartalmi és gyakorlati megújítását segíthetik a deszegregációval összefüggésben, ugyanakkor néhány javaslat a kérdéskörrel kapcsolatos általános kommunikációt is támogathatja (l. Batiz és Bernáth, 2018 jelen kötet).

## A releváns pedagóguskutatások áttekintése

### *Az oktatási integráció célja*

Németh és Papp (2004) roma tanulók integrációját elősegítő javaslatok gyűjtése érdekében szervezett tanári fókuszcsoportos beszélgetései során elsősorban a már szegregálódott iskolák problémái merültek fel, az integráció inkább módszertani problémaként jelent meg, célja pedig szűken értelmezve, főként a toleranciára neveléssel összefüggésben került elő. Németh és Papp (2005) további kismintás kérdőíves felmérésének eredménye szerint a pedagógusok valamivel kevesebb mint harmada fogadta el akkor a kormányzat integrációs politikáját, míg közel ötödük teljes mértékben elutasította azt. Az elfogadó válaszolók indoklásából kirajzolódó kép a célok homályosságára utalt, hiszen az eredményesség növelése nem jelent meg a válaszok között, és az esélyegyenlőség említése is az utolsó

helyen állt. Az integráció megvalósulásának elősegítését elsősorban módszertani újítások bevezetésében, a megemelt támogatásban, az önkormányzat ilyen irányú törekvésében, illetve a település közvéleményének befolyásolásában látták. Az integrációs folyamatokat gátló tényezők között főként az előbbieket hiánya szerepelt, ugyanakkor kiegészült a roma kisebbség felelősségével. Utóbbi ugyancsak az integrációs törekvések szűk értelmezését jelzi.

Berkovits (2008) nevelési tanácsadók szakembereivel folytatott interjúiban az említett témák közül az integráció céljának homályossága, valamint a roma származás és a kedvezőtlen családi háttér összeolvadása egyszerre jelent meg. A válaszokban nem különült el a hátrányos helyzetű, roma és sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja. Németh és Szilassy (2006) fókuszcsoportos adatfelvétele ugyancsak arról számol be, hogy a hátrányos helyzetű, roma és sajátos nevelési igényű tanulók megkülönböztetésének hiánya az integrációs folyamatokkal összefüggésben általános jellemzőként kísérté végig a beszélgetéseket.

### *Az oktatási integráció támogatottsága nagymintás mérések alapján*

Liskó és Fehérvári (2008) felmérése hátrányos helyzetű és roma tanulók integrált oktatását segítő pedagógus-továbbképzések hatásának megismerésére irányult. Az érintett pedagógusok közel 80%-a, összesen 2569 személy töltött ki kérdőívet a képzéseket megelőzően, míg a képzéseket követően 2091 fő. A továbbképzések előtt a pedagógusok majdnem harmada helyeselte az etnikai szegregációt, kétharmaduk a képességek szerinti elkülönítést is. Több mint kétharmaduk szerint az integrált oktatás megvalósítására nincs reális esély, és leginkább azon intézmények pedagógusai vélték így, ahol integrációs programra vállalkoztak, vagyis vélhetően azon iskolákban, ahol az átlagot meghaladta a hátrányos helyzetű és roma tanulók aránya. Különösen gyakori volt az integrációval szembeni elutasító attitűd az észak-magyarországi, az észak-alföldi és a nagyvárosi iskolákban. A képzések hatására a pedagógusok véleménye az integrációval összefüggő kérdésekben alig változott, ami a nézetekkel kapcsolatos kutatásokat figyelembe véve nem meglepő (l. Dudás, 2007; Falus, 2001a, 2001b).

A pedagógusok véleményének megismerésére vonatkozó adatok értelmezése tekintetében fontos kérdés, hogy azok mennyiben térnek el a közvélemény vélekedéseitől. Lannert (2013) 1000 fős lakossági és 500 fős pedagógusi mintán végzett elemzése szerint a kérdezettek többsége a cigány tanulók esetében elutasította a szegregált oktatási formákat mindkét csoportban, és a két csoport véleménye között lényeges különbség nem volt. Településtípusok közötti eltéréseket itt is azonosítottak: a megyeszékhelyen és városban lakók kissé jobban preferálták a cigány tanulók külön iskolában oktatását.

Lannert, Földes és Szekszárdi (2017) közoktatásról készített közvéleménykutatása ugyancsak tartalmazott releváns témaköröket, és alkalmas arra, hogy a pedagógusok válaszait összevegyük más csoportokéval. A felmérésben 2471 szakmabeli, elsősorban pedagógus, továbbá 542 szülő és 272 tanuló vett részt. A megkérdezett pedagógusok 58%-a gondolta úgy, hogy a különböző teljesítményt nyújtó tanulókat közös osztályban kell tanítani, ahol a pedagógus egyénre szabja a tanítást. A szülők körében 71, míg a tanulók körében 41% volt hasonló véleményen. A cigány gyerekeket a nem cigány gyerekekkel együtt kell nevelni a szakmabeliek 65%-a szerint. A szülők körében 72, a tanulók körében 53% gondolkodott hasonlóan. Vagyis a kérdőívet kitöltő tanulók voltak a legkevésbé, a szülők a leginkább érzékenyek a méltányosságra. Ennek lehetséges magyarázata a tanulók részéről az lehet, hogy a gimnazisták felülreprezentáltak voltak a mintában, míg a szülők részéről a sajátos nevelési igényű gyermeket nevelők nagyobb aránya indokolhatja ezt. A szakmabeliek körében azok voltak igazán integrációpártiak, akik kevésbé érintettek az együttnevelésben. A szakmabeliek a szülőkhöz és a tanulókhöz viszonyítva kisebb jelentőséget tulajdonítottak

annak, hogy milyen képzési programban vesz részt a tanuló (általános tantervű vagy tagozatos osztály, négy, hat és nyolc évfolyamos gimnázium, szakközépiskola, szakiskola), de az osztálytársak szerepét és az iskolafenntartó típusát (egyházi, magán vagy állami) sem gondolták túlzottan meghatározónak – miközben ezek többsége egyértelműen lényeges tényező az oktatási szegregáció kialakulásában.

### *Lokális deszegregációs intézkedésekkel kapcsolatos vélemények*

A hazai szakirodalom lokális deszegregációs intézkedések kapcsán a szegedi (l. Szűcs és Kelemen, 2013) és a nyíregyházi deszegregációs lépésről (l. Kerülő, 2008) közöl olyan kutatási eredményeket, amelyekben a pedagógusok véleménye is megjelenik. Témánk szempontjából kiemelendő, hogy a megszüntetett szegregált iskolák tanulóit befogadó intézmények pedagógusai mind Szegeden, mind Nyíregyházán egyöntetűen az iskola felmenő rendszerben történő megszüntetése mellett érveltek az alsó tagozattal kezdve. A felső tagozatosok esetében alig láttak esélyt a sikeres beilleszkedésre, a tanulási problémák felszámolására. Az egykori iskolákból a fogadó iskolába került tanárok a deszegregációt kísérő problémákkal kapcsolatban elsősorban arról számoltak be, hogy a tanulók lemaradásáért őket teszik felelőssé, illetve azonnali megoldásokat várnak tőlük, miközben kollégáik gyakran nem kezelik partnerként őket (Bereczky és Fejes, 2013; Kerülő, 2008).

A helyi deszegregációs intézkedés kapcsán a szegedi pedagógusok sem voltak sokkal tájékozottabbak a szegedi lakosoknál. Gondolkodásukban nem alkottak koherens rendszert az iskola esélykiegyenlítő funkciójával, a szabad iskolaválasztással, valamint a szegregáció és az integráció hatásaival kapcsolatos ismeretek. Nem jelent meg a probléma rendszerszerű értelmezése, többségükben nem tudatosult, hogy a szegregáció szinte elkerülhetetlen következménye az oktatási minőség csökkenése. Mivel ennek az alapvető összefüggésnek a felismerésére nem került sor, így valamiféle „európai” értéknek való megfelelésként, értelmetlen külső nyomásra adott válaszként értelmezték a helyi oktatási integrációs törekvéseket (Szűcs, 2013).

### *A tanulói összetétel szerepe*

Többek között Havas (2008) hívja fel a figyelmet arra, hogy a szegregáció-integráció problémakörével kapcsolatos pedagógusi vélemények valószínűleg összefüggnek az adott pedagógus iskolájában a hátrányos helyzetű tanulók arányával. A pedagógusi nézeteket feltáró kutatásokból tudjuk, hogy az iskolai kudarcok, illetve a motiválatlanság kialakulásában a tanárok a családi háttér szerepét helyezik előtérbe (Nagy, 2002; Réthyné, 2001), azonban az említett vizsgálatok nem közölnek pontos adatokat arról, hogy a kérdezettek milyen tanulói összetételű iskolákban dolgoznak. A különböző intézményekben munkát végző pedagógusok gondolkodása között egyértelműen kimutathatók eltérések (pl. Hercz, 2005), amiben a tanulói összetétel is szerepet játszhat. Ennek jelentőségére utal Fellegi és Ligeti (2003) felmérése is, melyben összefüggés mutatkozott a tanárok roma kisebbséggel kapcsolatos attitűdjé és a kérdezett pedagógus osztályába járó roma tanulók aránya között.

Az osztályok tanulói összetétele és az oktatás minősége közötti kapcsolat témája kvalitatív kutatásunk eredményei szerint központi szerepet játszik a pedagógusok szegregációval kapcsolatos nézeteinek alakulásában (Bereczky és Fejes, 2013). Tapasztalatok hiányában a tanárok a kedvezőtlen családi háttérű tanulók közötti és az eredményesség közötti összefüggést nem tartják meghatározónak, így a tanulók „újraosztását” célul kitűző deszegregációs intézkedések támogatása részükről valószínűleg alig értelmezhető cél. A kérdezettek egy része számára világos, hogy a hátrányos, tanulási problémákkal küzdő gyerekek összesűritése tanulókkal szembehelyezkedő szubkultúra kialakulásával, a

tananyag csökkentésével járhat, ugyanakkor a szegregáció felszámolásával, valamint az adott deszegregációs intézkedéssel kapcsolatos véleményükben ez az összefüggés nem jelent meg.

Széll (2017) a hátrányos helyzetű tanulók magas arányával rendelkező sikeres (reziliens) és sikertelen (veszélyeztetett) iskolák pedagógusai körében (N=340) vizsgálta az együttnevelésre vonatkozó tanári véleményeket közvetett módon. Arra kérdezett rá, hogy a megkérdezett pedagógus milyen tanácsot adna egy barátjának gyermeke beiskoláztatása ügyében. Eredményei szerint a pedagógusok többsége a képességek alapján történő elkülönítést javasolná, vagyis olyan iskolát, ahol a gyerekeket homogén osztályokba sorolják képességeik alapján (34%), vagy a teljes iskolát tekintve nincs lényegi különbség az ott tanuló diákok képességei között (25%). Bár különbség mutatkozott a két minta között, összességében a magas arányok a nagymintás mérések eredményeitől jelentősen eltérnek, ami egyrészt utalhat a tanulói összetétel szerepére, másrészt a korábbiaktól eltérő vizsgálati megoldásra.

## A pedagóguskutatások főbb tanulságai

A releváns pedagóguskutatások áttekintése alapján levonható legfontosabb konklúzió talán az, hogy a pedagógusok jelentős része nincs tisztában a szegregáció problémájával, így alig várható, hogy támogassák a deszegregációs-integrációs törekvéseket. A szegregáció-integráció kérdéskörének átlátását számos tévképzet nehezíti, ezek közül a cél szűk értelmezése (toleranciára nevelés), az etnikai keretbe helyezése (kizárólag a cigány/roma tanulók problémája), valamint a hátrányos helyzetű, cigány/roma és sajátos nevelési igényű tanulók integrációs folyamatának összemosása egyértelműen azonosítható, továbbá a szegregáció oktatási minőségre gyakorolt hatásával kapcsolatos ismeretek hiánya emelhető ki.

Mivel a vizsgálatok jelentős része nem tért ki a szegregáció és az integráció pedagógusok általi értelmezésére, és a kirajzolódó kép szerint nincsenek tisztában a részletekkel a pedagógusok, így nehezen dönthető el az eddigi kutatások alapján, hogy milyen a pedagógusok hozzáállása a deszegregációhoz (pl. egyetértenek-e a célokkal, de a megvalósítás folyamatát kritizálják). A későbbi adatgyűjtések során megkerülhetetlennek tűnik, hogy a szegregáció és az integráció fogalmának a pedagógusok általi értelmezése hangsúlyosabban megjelenjen. További probléma, hogy a felmérések nem reprezentatívak, és ritkán kínálnak viszonyítási pontot, azaz lehetőséget arra, hogy a pedagógusok véleményét más társadalmi csoportok véleményével összevethessük (kivétel: Lannert, 2013; Lannert, Földes és Szekszárdi, 2017; Szűcs, 2013).

A tanári véleményeket a korábbi tapasztalatok (pl. tanulói összetétel) vélhetően jelentősen befolyásolják, ezekről szintén kevés adatot közölnek a korábbi kutatások. A jövőben mindenképpen fontos lenne a pedagógusi véleményeket, nézeteket az intézmények tanulóinak családi és etnikai háttere szerint is megvizsgálni. A tanulói összetételt tekintve további lényeges kérdésként merülhet fel, hogy a különböző tanulói összetételű intézmények pedagógusainak érdekei eltérőek lehetnek mind egy országos, mind egy lokális deszegregációs intézkedés megvalósítása során. Azaz a szegregáció azon intézmények pedagógusainak kedvez, akik a „jobb képességű” tanulókkal foglalkozhatnak, általában a „jobb hírű” iskolákban. Ők bizonyosan ellenérdekeltek e folyamatokban, miközben a hátrányos helyzetű tanulókat magasabb arányban oktató iskolák pedagógusai a tanulói arányok újrendezésével elméletileg előnyösebb helyzetbe kerülhetnének. A gyakorlatban ez gyakran az egyébként sem népszerű intézményekben a tanulók elvesztését vagy az ettől való félelmet vonhatja maga után, így a deszegregációs törekvések egy-egy iskola létét is veszélyeztethetik. Vagyis a hátrányos helyzetű tanulókat jelentős arányban oktató pedagógusok is ellenérdekeltek lehetnek bizonyos esetekben.

Összességében jól látható, hogy az integrációs törekvések támogatottsága alacsonyabb azon pedagógusok körében, akik érintettek vagy nagy eséllyel azok lehetnek egy deszegregációs, integrációs folyamatban. Megemlíthető továbbá a tanári munka kontextushoz kötött jellege, ami azt jelenti, hogy a felhalmozódott tanári tudás csak adott körülmények között (pl. meghatározott tanulói összetételű közösségben) hatékony (l. Berliner, 2005), a megszokottól eltérő körülmények között a felhalmozott tudás és tapasztalat egy része érvényét veszti, és az új helyzet egyértelműen tanulást igényel az érintett pedagógusoktól. Ez szinte minden pedagóguscsoport hozzáállását kedvezőtlenül befolyásolhatja. E tényezőket egyrészt érdemes figyelembe venni deszegregációs intézkedések megvalósítása során, másrészt a jövőbeni kutatásoknak nagyobb figyelmet kell fordítania e szempontok részletesebb feltérképezésére.

Az adatok alapján úgy tűnik, a pedagógusokra alig számíthatunk abban, hogy az integrációs folyamatok fontosságát a közvélemény felé közvetítsék. Bár az eddigi adatok felvétele nem reprezentatív mintákon történt, a rendelkezésre álló adatok szerint a pedagógusok véleménye nem különbözik lényegesen a közvéleményétől (Lannert, 2013; Szűcs, 2013), esetenként más csoportoknál, így a szülőknél is kevésbé támogatják az együttnevelést (Lannert, Földes és Szekszárdi, 2017).

## Javaslatok a pedagógusok véleményének formálása kapcsán

### *A szegregációról szóló kommunikáció egyszerűsítése*

A szegregáció és az integráció kifejezések az oktatással összefüggésben számos kontextusban előkerülnek, leggyakrabban a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű, valamint a cigány/roma tanulók kapcsán. De gyakran használják e kifejezéseket tágabb értelemben, a megfelelő oktatással elérhető társadalmi integrációhoz társítva, elsősorban a cigány/roma kisebbségek, esetenként további perifériára szorult csoportokkal összefüggésben. A félreértéseket tovább erősíti, hogy a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók oktatási integrációja – számos hasonlósága ellenére – több ponton eltér. Tovább bonyolítja a helyzetet az indokolatlanul sajátos nevelési igényűnek nyilvánított – jellemzően cigány/roma – gyermekek szegregált gyógypedagógiai intézményekbe irányítása, aminek leágazásai a felsorolt területek közül többet is érintenek.

A hazai társadalomtudományok adóssága nem kerülhető meg abban a tekintetben, hogyan értelmezhető az oktatási szegregáció. Ennek hiányában nehezen kommunikálható a probléma mind a pedagógusok, mind a szélesebb társadalom felé. A hazai szakirodalomban két megközelítés rajzolódik ki az oktatási szegregáció értelmezését tekintve: egy *társadalmi kontaktusra* és egy *oktatási minőségre* fókuszáló. Más megfogalmazásban: a tanulók relatív és abszolút arányát középpontba helyező nézőpont. Bár a két megközelítés nem zárja ki egymást – mint látni fogjuk –, egyik vagy másik hangsúlyozása egészen más kommunikációs lehetőségeket rejt.

A *társadalmi kontaktust* középpontba helyező megközelítés szerint a különböző (szegény és nem szegény, cigány/roma és többségi) társadalmi csoportok iskolák és osztályok közötti aránytalan eloszlását jelenti a szegregáció, ami korlátozza a csoportok közötti érintkezés lehetőségét. E megközelítést képviseli például a Kertesi és Kézdi (2009) által alkalmazott szegregációs index. E nézőpont alapján a tanulói arányok az egyes tanulóközösségekben nem függetlenek a település társadalmi összetételétől, vagyis az oktatási szegregáció értelmezése ebben az esetben relatív tanulói arányokon alapul. Azaz különböző települést (vagy más területi egységet) vizsgálva eltérő iskolai arányok esetén van szó szegregációról.



Az *oktatás minőségét* középpontba helyező megközelítés szerint a tanulási problémákkal jellemezhető diákok egy bizonyos aránya felett az adott tanulóközösségben csökken a tanulók teljesítménye (pl. Fejes, 2013; Papp, 2011) még akkor is, ha a relatív arányok rendben vannak. E megközelítés szerint elméletileg létezik az átlagnál több odafigyelést igénylő tanulóknak egy olyan aránya, amely még kívánatos, de kezelhető, és az oktatás minőségét nem befolyásolja károsan. Vitatott, hogy a tanulói arányok közvetlenül mekkora hatást gyakorolnak az oktatás minőségére (l. részletesen a Társadalmi összetétel és eredményesség kapcsolatának hangsúlyozása című pontban), ugyanakkor a hátrányos helyzetű (vagy más definíció szerint valamilyen többletsegítségre szoruló tanulók) aránya indikátora lehet a kedvezőtlen folyamatok megjelenésének (pl. tanári kontraszelekció, szakos ellátottság hiánya, iskola állaga és felszereltsége).

A használt megközelítés (társadalmi kontaktus vs. oktatás minősége) kiválasztása bizonyos tekintetben a káros következmények hangsúlyának megválasztását is jelenti. E két megközelítés eddig reflektálatlan maradt, ahogyan az is, hogy eltérő következményeket domborítanak ki. Azt gondolom, mindkettőnek van létjogosultsága, ám mindkét megközelítés rendelkezik gyengeségekkel is. A relatív megközelítés előnye leginkább kutatói szinten jelentkezik, egyértelmű definíciót ad, de elsősorban a társadalmi kontaktusokra vonatkozó pozitív vagy negatív következményekkel köthető össze. E megközelítés hátrányát jól szemlélteti két példa: (1) Vegyünk egy olyan települést, ahol a hátrányos helyzetű általános iskolás tanulók aránya 80%, a település két iskoláját látogatja a település minden tanulója, és mindkét iskolában 80% az arányuk. Elméletileg ebben a helyzetben nem beszélhetünk szegregációról, miközben valószínűsíthetjük, hogy ezekben az iskolában az oktatás minősége gyengébb lesz, miközben a társadalmi kontaktusokat tekintve a lehető legjobb a helyzet – legalábbis a település jellemzőjét tekintve. (2) És vegyünk egy olyan települést, ahol a hátrányos helyzetű általános iskolás tanulók aránya 5%, de a település két általános iskolája közül az egyikbe járnak mindannyian, ahol 15% lesz az arányuk. A relatív arányok nézőpontja szerint ez szegregáció, ugyanakkor nem valószínű, hogy ez jelentősen befolyásolná az oktatás minőségét.

A relatív tanulói arányokra épülő megközelítés szinte használhatatlannak tűnik a pedagógusok nézőpontjából, hiszen ők elsősorban saját iskolájuk szempontjából szeretnék értelmezni, hogy náluk van-e szegregáció. Az, hogy egy települést vagy egy nagyobb területi egységet tekintve arányos-e a tanulók elosztása, nehezen értelmezhető gyakorlati nézőpontból. (A hátrányos helyzetű vagy a cigány/roma tanulók arányának szempontja szerint vegyük ezt figyelembe? Melyik ponttól nem arányos? Tudjuk a pontos arányokat települési szinten? – Ez csak néhány probléma a sok közül). Ráadásul továbbra is azt hangsúlyozza e megközelítés, hogy a szegregáció „csak” a társas kapcsolatokra nézve káros (de ez is félrevezető lehet, hiszen a példa alapján egy iskolában a 80%-os hátrányos helyzetű vagy cigány/roma tanulói arány rendben, míg a 15%-os problémás), miközben legalább ilyen súlyos probléma, hogy a szegregált iskolákban általában alacsonyabb az oktatás minősége. És így éppen a pedagógusok felé könnyen kommunikálható, a tanulók abszolút arányához kapcsolódó érveket nem használjuk ki: ha túl sok a többletsegítségre szoruló egy közösségben, akkor ott általában nehezebb tanítani, több a fegyelmezési probléma, ezekben az iskolákban kevésbé szívesen tanítanak a pedagógusok (menekülnek a pedagógusok, a szaktanárok hiánya gyakoribb, a fásultság, kiégés veszélye nagyobb), az ott dolgozók munkájának társadalmi elismertsége alacsonyabb. A relatív arányokkal nehezebb ezekről kommunikálni. Azt is fontosnak tartom megjegyezni, hogy a mélyszegénységben élők, különösen a cigány/roma kisebbségek megvetése részben az alacsony oktatási minőség következtében kialakuló munkapiaci hátrányoknak köszönhető, vagyis a társadalmi hatások egy másik szelete is könnyen bemutatható így.

Egyik megközelítés sem kínál könnyen értelmezhető, könnyen kommunikálható értelmezést az oktatási szegregációról. A cél érdekében, engedve a precizitásból, talán a második megközelítés vezethet sikerre a következők szerint: *a szegregáció a hátrányos helyzetű tanulók 20-25% feletti arányát jelenti egy tanulóközösségben, ami maga után vonja az oktatási környezet és az oktatási szolgáltatások alacsonyabb színvonalát és a társadalmi kapcsolatok lehetőségének beszűkülését.* A megadott arány egy becslés, ugyanakkor fontos lehet a nagyságrend érzékeltetése, hiszen ez viszonylag egyszerűen átfordítható az osztálytermi gyakorlat nyelvére: *amennyiben egy osztályba 4-5 tanulónál több speciális odafigyelésre igényt tartó diák jár, nehezen várható el egy pedagógustól, hogy ezeket az igényeket maradéktalanul kielégítse, ami számos negatív következménnyel járhat az osztályközösség egészét tekintve (pl. tanári kiegész és kontraszelekció, magatartásproblémák gyakoriságának emelkedése, motiváció csökkenése).*

Lényeges megjegyezni a megadott arány (20–25%) kapcsán, hogy bár becslésről van szó, több tényező is alátámasztja a nagyságrendet hazánkban. Feischmidt és Vidra (2011) kutatásában egy tanári fókuszcsoportos interjúban kritikus arányként az osztályonkénti 4-5 fő hangzik el a pedagógusok részéről a roma tanulók sikeres integrációja kapcsán. Kérdőíves vizsgálatunkban a pedagógusok arra a kérdésre, hogy egy 25 fős osztályban hány hátrányos helyzetű tanuló jelenléte mellett lehet még hatékony az oktatás, a kérdezett tanárok 1-13 főt jelöltek meg, mindemellett a minta közel fele az osztály 20–30%-ának arányában határozta meg ezt az értéket (Kukáné és Fejes, 2015). A továbbtanulásra (Havas és Zolnay, 2011) és az olvasási teljesítményre (Papp, 2011) vonatkozó empirikus vizsgálatok eredményei nagyságrendileg ugyancsak alátámasztják a megadott arányt.

A hazai szakirodalomban a cigány/roma és/vagy szegény tanulók arányát figyelembe véve a gettósodó iskola (30–50%) és a gettóiskola (50% felett) kifejezéseket használják (pl. Havas, 2008; Havas és Liskó, 2005; Papp, 2011; Radó, 2013a; Szűcs és Kelemen, 2013; Zolnay, 2007), melyek ugyancsak aláhúzzák a nagyságrendet.

### *A társadalmi összetétel és az eredményesség kapcsolatának hangsúlyozása*

A pedagóguskutatásokból kirajzolódó kép szerint nem világos a pedagógusok többsége számára, hogy egy iskola vagy osztály tanulói összetétele és az oktatás eredményessége összefügg (Bereczky és Fejes, 2013; Szűcs, 2013). Az iskolai rangsorok, a tehetséges tanulókkal kiemelkedő eredményeket elérő pedagógusok elismerése mind azt az üzenetet közvetítik, hogy a tanulók teljesítménye, motivációja, viselkedése kizárólag a pedagógusokon múlik, és a sikerhez szükséges körülmények mindenki számára adottak. E ponton érdemes világossá tenni, hogy a tanulói összetételnek és az eredményességnek közvetlen és közvetett kapcsolata egyaránt lehet. Bár az utóbbi jóval fontosabbnak tűnik, az előbbivel egy további – a pedagógusok számára valószínűleg nagyon is lényeges és könnyen érthető – érvhez jutunk a szegregáció kapcsán.

A közvetlen kapcsolattal a *peer effect* jelenségére vonatkozó kutatások foglalkoznak. A serdülőkort tekintve széles körben ismert a csoportnyomás szerepe, aminek logikája például a *„csak rossz társaságba ne keveredjen”* szülői félelmekben is tetten érhető. Ugyanakkor az oktatás kapcsán ez az összefüggés alig jelenik meg a gondolkodásunkban, miközben a tanulók motivációját, pedagógusokkal kialakított kapcsolatát és iskola iránti attitűdjét osztálytársaik is befolyásolják, ami különösen jellemző lehet a hátrányos helyzetű tanulók körében (pl. Fryer és Austen-Smith, 2005; Willis, 2005). Az iskolatársak hatását vizsgáló kutatások egy részében a társak befolyásoló szerepe a teljesítmény szempontjából lényeges, míg más vizsgálatok szerint elhanyagolható (pl. Angrist és Lang, 2004; Rangvid, 2007), ráadásul a hatás az egyéb jellemzők szerint markánsan különböző tanulói csoportok

tekintetében is eltérő lehet. Amellett, hogy e kutatások egy vagy néhány tanulói jellemző alapján vizsgálódnak, ami nem adhatja vissza a probléma komplexitását, az adott iskola erőforrásai is meghatározzák, hogy milyen összetételű közösséget képes hatékonyan oktatni. Vagyis nem interpretálható az összefüggés úgy, hogy a hátrányos helyzetű és/vagy kevésbé jól teljesítő tanulók aránya egy közösségben egyértelműen meghatározza a közösség egyes tagjainak teljesítményét, de nem is zárható ki, hogy az arányoknak szerepe lehet. Azonban lényeges az is, hogy az eddigi hazai vizsgálatok alapján, ha van is szerepe a kortársaknak, az vélhetően nem központi jelentőségű (l. részletesebben: Fejes, 2016a, 2016b; Nahalka, 2016; Nahalka és Zempléni, 2014; Radó, 2013b).

Ugyanakkor a közvetett hatások miatt bizonyosan nem elhanyagolható a tanulóközösségek társadalmi összetételének kérdése, hiszen a kedvezőtlen tanulói összetétel szoros kapcsolatban áll a humán és a tárgyi feltételek hiányosságaival. A „válogatott” tanulókkal dolgozó tanárok számára valószínűleg elképzelhetetlen, mennyire különböző munkafeltételek között dolgoznak a tanulók társadalmi összetétele szerinti skála végpontjain elhelyezkedő közösségeket oktatók. Ezek alapján egyértelműen javasolható a szegregáció-integráció témakörének kommunikációjában a tanulóközösség összetétele és az eredményesség közötti kapcsolat hangsúlyozása, ami tulajdonképpen a pedagógiai hozzáadott érték kontextusba emelését jelenti.

A szegregációval kapcsolatos kommunikáció és a pedagógusképzés mellett ezt az összefüggést talán a hátrányos helyzetű tanulókat oktató pedagógusok nyilvános elismerése, díjazása támogathatja jelentősen, amit a hátrányos helyzetű tanulók oktatásának társadalmi hasznosságára vonatkozó érvek felsorakoztatása erősíthet (l. Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014; Kertesi és Kézdi, 2006).

#### *A szegregáció kiemelése az etnikai keretből*

Az áttekintett pedagóguskutatások alapján valószínűsíthető, hogy az oktatási integráció kérdését sokan a cigány/roma és többségi tanulók együttnevelésére szűkítik le. Ebből a nézőpontból a deszegregáció egy újabb formája a közvélemény szerint egyébként is túltámogatott cigányság segítésének a többségi társadalom kárára (l. Bernát, 2010; Bernát, Sik és Tausz, 2008). Ettől vélhetően a pedagógusok véleménye sem tér el jelentősen. Szűcs (2013) felmérésében például a pedagógusok a roma származású diákokat sokkal nagyobb mértékben tartották személyesen is felelősnek az esetleges iskolai kudarcaikért, mint az etnikai színezet nélküli szociokulturális hátrányokkal küzdő halmozottan hátrányos helyzetű tanulókra vonatkozó kérdés esetében. Az oktatási szegregáció témájának etnikai keretben tartása egyértelműen csökkentheti annak valószínűségét, hogy a pedagógusok és a társadalom támogatása megszerezhető legyen, ráadásul ebben az értelmezési keretben a szegregáció oktatási minőséget befolyásoló káros hatása nagyobb eséllyel kerül ki a fókuszba.

Az etnikai keretből való kiemelés egy további lehetősége a cigány/roma kisebbségeknek tulajdonított kulturális jellemzők elosztatása. A problémák etnicizálásának veszélyeire mutat rá a szegedi deszegregációs intézkedésben érintett pedagógusok körében végzett nagymintás kérdőíves felmérés (Szűcs és Fejes, 2010) és kvalitatív kutatás is (Bereczky és Fejes, 2013). Ezek eredményei szerint a pedagógusok részéről a kulturális különbségek hangsúlyozása jelentősen akadályozhatja az integrációs, deszegregációs törekvések elfogadását, hiszen – értelmezésük szerint – a többségitől eltérő, azzal sok tekintetben összeegyeztethetetlen kulturális jellemzőknek megfelelő oktatás leginkább elkülönítve valósítható meg.

Nyilvánvaló, hogy a cigány/roma tanulók különösen veszélyeztetettek az oktatási szegregáció tekintetében, valamint számos szegregációt előidéző tényező elsősorban vagy kizárólag az etnikai háttérhez köthető, ugyanakkor az oktatás minőségére káros



mechanizmusokat és következményeket tekintve lényegében az érintett cigány/roma és többségi tanulókat ugyanazok a hátrányok sújtják. Vagyis az előítéletek és a kulturális különbségekre hivatkozó ellenérvek elkerülése miatt kevésbé szerencsés az emberi jogi érveket hangsúlyozni (l. Radó, 2018 jelen kötet), az oktatási szegregáció problémája, a deszegregáció szükségessége ezek nélkül is megfogalmazható. Így a *szegregációt* mint tágabb értelmű fogalmat érdemes használni, míg a cigány/roma tanulókkal összefüggő vetületére az *etnikai szegregáció* kifejezés javasolható.

#### *A hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának megkülönböztetése*

Érdemes egyértelműen megkülönböztetni a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók oktatási integrációját. Bár a felületes szemlélő számos hasonlóságot találhat a két folyamat között, legalább ugyanannyi eltérés azonosítható. Míg a hátrányos helyzetű tanulók arányos elosztása kapcsán elsősorban egy oktatásirányítási kérdésről van szó (nem tagadva, hogy ez az osztálytermi munkát is érinti), addig a sajátos nevelési igényű tanulók esetében (legalábbis elméletben) egyedi döntési helyzetekről van szó, amit a tanuló sérülésének súlyossága és egyéb jellemzői, valamint az iskola részéről a tanuló számára biztosítandó optimális feltételek mérlegelése alapján hoznak meg. További különbség, hogy míg a hátrányos helyzetű tanulók szegregációjának mértéke alig változott az utóbbi évtizedben, addig az integráltan oktatott sajátos nevelési igényű tanulók aránya megtöbbszöröződött és folyamatosan emelkedik (l. Csányi, 2013; Erőss és Kende, 2010; KSH, 2014, 2015, 2016), miközben a sikeres integrációhoz szükséges módszertani felkészítés és a szükséges szolgáltatások nem kielégítőek (pl. Szabó, 2015). Az empirikus kutatások szerint e két folyamat gyakran nem különül el a pedagógusok gondolkodásában, ami egyrészt tovább nehezítheti a deszegregációs törekvések céljainak értelmezését, másrészt a pedagógusok a sajátos nevelési igényű tanulókkal összefüggő nehézségeket automatikusan rávetíthetik a hátrányos helyzetű tanulókat célzó integrációs törekvésekre.

#### *A szükséges pedagógiai módszertan definiálása, fejlesztése, elterjesztése*

A deszegregációs, integrációs folyamatok egyrészt a hazai pedagógusok többsége számára vélhetően a korábbiaknál jelentősen diverzebb tanulói közösségek együttoktatásának képét vetítik előre változatlan körülmények között. Azaz összességében a munkakörülmények nehezítésének tűnnek ezek az intézkedések, ami vélhetően az integráció ellenzésének egyik központi oka. Másrészt a pedagógusok felkészületlenségére a tanulói különbségek kezelése téren úgy is szokás hivatkozni, mint ami miatt nem érdemes elindítani vagy siettetni a tanulói heterogenitás növelését. Ezek alapján két irány rajzolódik ki a pedagógusok véleményének befolyásolása kapcsán: a nehezített munkakörülményekkel kapcsolatos félelmek enyhítése és a sikeres gyakorlati munka megvalósításhoz szükséges feltételek áttekintése.

Mindenekelőtt érdemes felidéznünk, hogy iskolakezdekőkor a tanulók iskolák, osztályok közötti eloszlásának alapját ma sem a képességek, hanem a családi háttér jelenti – habár a kettő nem független egymástól (Hricsovinyi és Józsa, 2018 jelen kötet). Vagyis viszonylag jelentős különbségek ma is jelen lehetnek osztályon belül, az iskolák közötti tanulói különbségeket pedig éppen a szelekciós folyamatok erősítik fel később. Másképpen fogalmazva: egy jelenlegi elit- és gettóiskola tanulóinak észlelhető teljesítménykülönbsége vagy a tanulók viselkedésében megjelenő különbségek kevésbé reálisak arra vonatkozóan, amennyiben egy valós, iskolakezdekőstől integráltan oktatott osztályközösség heterogenitásának mértékéről gondolkodunk. Az integráció erősödése számos pedagógus számára jelentene heterogénebb osztályközösséget, de ezek nem lennének annyira diverzek, mint ahogy jelenleg talán sokan gondolják. Emellett a pedagógusok egy része számára e heterogénebb közösségek kisebb terhelést jelentenének, mint a jelenlegi szegregáltak vagy szegregálódók.

Összességében a megnövekedett munkaterhekre adható válaszok tehát: (1) a heterogenitás növekedését valószínűleg túlbecsülik a pedagógusok, (2) ez számos pedagógusnak a jelenlegihez viszonyítva kedvezőbb munkakörülményeket jelentene a jövőben, és emellett lényeges az is, hogy (3) nem változatlan feltételek mellett kellene a gyakorlati munkát végezni – utóbbi téma már átvezet a következő, a sikeres gyakorlati munka megvalósításhoz szükséges feltételek áttekintéséhez.

Nem vitás, hogy a tanulói különbségek kezelésével kapcsolatos pedagógiai kultúráváltás hosszú folyamat, amit képzésekkel és kísérleti programokkal szükséges támogatni, ezek nélkül nem lehet reális elvárás a tanárok részéről a heterogén közösségek oktatása. Ugyanakkor érdemes figyelembe vennünk, hogy az ehhez szükséges pedagógiai módszerek alkalmazása számos további körülménnyel összefügg. E körülmények ismerete mellett, hogy enyhítheti a tanári félelmeket, iránymutatást is ad a gyakorlati lépésekhez, illetve befolyásolhatja a pedagógusi vélemények formálódását is.

Az elsők között említhető tényező, hogy a heterogén közösségek kezeléséhez szükséges tudás nem sajátítható el homogén közösségekben, azaz a diverzitás nemcsak célként, hanem feltételként is értelmezendő. A heterogén osztályközösségekben erősebb a késztetés az innovatív pedagógiai módszerek alkalmazására és a tanulók egyéni szükségleteihez való igazodásra, míg a homogén osztályokban az uniformizált frontális oktatás kevesebb gondot okoz (Tóth, Csapó és Székely, 2010).

Az egyéni szükségletekhez igazodó pedagógiai gyakorlat jelentése ma vélhetően sok pedagógus számára nem világos. A differenciálás legáltalánosabb értelmezése a jelenlegi gyakorlatban az elvárásokban történő különbségtétel, ami a különböző háttérű tanulók számára különböző nehézségű feladatok kínálásában merül ki. E logikával a személyre szabott pedagógia különböző nehézségű feladatok kidolgozását jelenti, és minél inkább személyre szabott, annál több feladat kidolgozásával jár. A differenciálás ilyen módon történő értelmezése egyben a munkaterhelés növekedésének vízióját is erősíti. Azonban a valóságban a hangsúlynak inkább azokon az innovatív pedagógiai módszereken kellene lennie, amelyek önmagukban is garantálják, hogy a tanulók az iskolai feladatokba saját jellemzőiknek, például előzetes tudásuknak megfelelően tudjanak bekapcsolódni, saját ütemüknek megfelelően fejlődhessenek.

A heterogén tanulóközösségek oktatására alkalmas innovatív módszerek használata erősen összefügg az iskolai és a pedagógusi autonómiával, illetve azzal, hogy mennyire ismeretközpontúak az elvárások. Az autonómiától megfosztott pedagógusok az ismeretközpontú és túlsúlyos tanterv teljesítését – reálisan – nehezen elérhetőnek látják a heterogén közösségekkel, amire eszükön kívül – amennyiben megtehetik – gyakran a szelekció erősítésével válaszolnak. Azokban a szegregált közösségekben, ahol nincs lehetőség a tanulói összetétel befolyásolására, ott az ismeretközpontú elvárások teljesíthetetlennek tűnnek, ami az autonómia hiánya mellett egy további forrása lehet a tanári motiválatlanságnak, kiegésznek. Vagyis az autonómiai növekedése és az ismeretközpontú elvárások csökkentése az innovatív pedagógiai módszerek alkalmazásához elengedhetetlen, és ezek közvetve is pozitívan befolyásolhatják az oktatási méltányosságot a pedagógusok felől érkező szegregációs nyomás csökkenésén és a tanári motiváció erősödésén, de legalábbis a csökkenés egyik tényezőjének kiküszöbölésén keresztül. Ezen a ponton azt is látnunk kell, hogy a heterogenitás növekedésének új feladatai hosszú távon könnyítést is jelenthetnek a pedagógusok számára a teljesíthetetlen tantervi előírásoktól való megszabaduláson keresztül.

Nahalka és Zempléni (2014) a hátrányos helyzetű tanulók problémájának gyökerét úgy írja le, hogy a tanulók nem kevesebb, hanem másféle tudással érkeznek az iskolába, a személyre szabott pedagógiai gyakorlatnak pedig arra kell irányulnia, hogy ezt az eltérő

tudást is felhasználja, erre is építsen. Ezen a vonalon ugyancsak az autonómiához, valamint a tanulói bevonódás különböző szintjeinek teret engedő innovatív pedagógiai módszerekhez jutunk el.

### *A gyakorlóiskolák hálózatának átalakítása, a gyakorlatszerzés lehetőségeinek szélesítése*

Szinte már közhely e kijelentés: a pedagógusjelölteket szükséges felruházni olyan tudással, amely heterogén tanulóközösségek oktatásához nélkülözhetetlen. Azonban ez megfelelő gyakorlati lehetőségek biztosítása nélkül nagyon nehezen valósítható meg. A pedagógusképzéshez tartozó gyakorlóiskolák gyakran olyan elitiskolák, amelyekben egyrészt alacsony a hátrányos helyzetű tanulók aránya, másrésztől esetenként ezen iskolák maguk is hozzájárulnak a szegregáció kialakulásához (pl. kötelező beiskolázási körzet hiánya, tagozat, hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzések). E keretek között egyrésztől nem szerezhetnek tapasztalatokat a pedagógusjelöltek az integrált oktatásról, másrésztől az elméleti felkészítés hitelességét is megkérdőjelezi e körülmény. Talán nem véletlen, hogy úgy tűnik, ellentmondva a nemzetközi tapasztalatoknak, hogy éppen a legfiatalabb pedagógusok alkalmazzanak a legritkábban innovatív pedagógiai módszereket hazánkban (l. Hermann, 2009).

Ezek alapján javasolható egyrészt az, hogy a gyakorlóiskolák közé olyan iskolák kerüljenek, amelyek integrált oktatást folytatnak, másrészt az, hogy a gyakorlóiskoláknak fokozatosan részt kellene vállalniuk az integrált oktatásból, növelve a hátrányos helyzetű tanulók arányát. Utóbbi megoldás kapcsán érdemes megjegyezni, hogy ezen iskolák tarthatnak a legkevésbé a lábbal szavazástól, valamint körülményeiket, felszereltségüket tekintve általában előnyös helyzetben vannak, így kifejezetten alkalmasak arra, hogy az integrált oktatás „jó példái” legyenek, valamint felmenő rendszerben növeljék a hátrányos helyzetű tanulók arányát, kihasználva akár a pedagógusjelöltek többletmunkáját a jelentkező többletfeladatok kapcsán (pl. Fejes, Kelemen és Szűcs, 2014).

Az osztatlan tanárképzésben a tervek szerint két félév a gyakorlati felkészítésre fókuszál, vagyis a gyakorlatszerzés lehetőségei – legalábbis az időbeni kereteket tekintve – jelentősen bővültek. Ugyanakkor ennek tartalmáról, részleteiről eddig alig esett szó. Javasolható a pedagógusjelöltek hátrányos helyzetű tanulók támogatásával kapcsolatos tevékenységekbe való bekapcsolása, hátránykompenzáló programokba való bevonása. Ismert, hogy a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati képzésének párhuzama számos előnyt kínálhat a tanárrá válás szempontjából (pl. Fejes és Szűcs, 2013; Kimmel, 2007), így ajánlható még a gyakorlati félévek előtt további lehetőségek felkínálása a hallgatóknak (pl. tanodákban, mentorprogramokban, l. Fejes, Kelemen és Szűcs, 2014; Lencse, 2016; Szűcs, 2016).

### *A lokális deszegregációs intézkedések stratégiájának megvitatása*

A lokális deszegregációs intézkedésekkel kapcsolatban kiemeltük, hogy a kérdőzet pedagógusok többsége az elhúzódo, felmenő rendszerű iskolabezárás stratégiáját támogatta volna (ami csak a konfliktusok elhúzódoását, kerülőutak kitaposását eredményezte volna). Szűcs (2018 jelen kötet) szerint a pedagógusok tájékoztatása, bevonása a hódmezővásárhelyi sikeres intézményátszervezés egyik lényeges eleme volt. Ezzel kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy a deszegregációs intézkedések előkészítése során a választott stratégia elfogadtatása, sikeres végrehajtása érdekében központi jelentőségűnek tűnik a lehetséges megoldások előnyeinek és hátrányainak részletes bemutatása az érintettek, így a pedagógusok és a helyi lakosság számára egyaránt (l. Batiz és Benáth, 2018 jelen kötet; Szűcs, 2018 jelen kötet). A nyilvános vita a választott stratégia nagyobb fokú támogatását és a pedagógusok bevonódását egyaránt kedvezően befolyásolhatja.

## Köszönetnyilvánítás

A könyvfejezet az EFOP-3.6.1-16-2016-00008 projekt támogatásával valósult meg. A tanulmány elkészítése során *Fejes József Balázs* Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

## Irodalom

- Angrist, J. D. és Lang, K. (2004): Does School Integration Generate Peer Effects? Evidence from Boston's Metco Program. *The American Economic Review*, 94. 5. sz.1613–1634.
- Bakó Boglárka és Horlai Sára (2018): Kitörések. A csobánkai Petőfi Sándor Általános Iskola deszegregációja. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 269–284.
- Batiz András és Bernáth Gábor (2018): Kommunikációs javaslatok a helyi roma integrációs programok tervezéséhez és megvalósításához. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 367–384.
- Batiz András és Bernáth Gábor (2014): *Szemtől-szembe a többségi előítéletek és közöny mumusával. Kommunikációs javaslatok helyi roma integrációs programok tervezéséhez és megvalósításához*. Kézirat. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- Bereczky Krisztina és Fejes József Balázs (2013): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 131–155.
- Berényi Eszter (2018): Szabad iskolaválasztás és szegregáció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 57–66.
- Berkovits Balázs (2008): A képességek diskurzusa és az osztályba sorolás módjai. In: Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Erőss Gábor (szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest. 77–132.
- Berliner, D. C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, 32. 2. sz. 71–92.
- Bernát Anikó (2010): Integráció a fejekben: a romák társadalmi integrációjának érzékelése és megítélése a lakosság körében. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Ríport 2010*. TÁRKI, Budapest. 312–326
- Bernát Anikó, Sik Endre és Tausz Katalin (2008): *A társadalom általánosított bizalomszintje és a romákkal, illetve fogyatékkal élőkkel szembeni előítéletek*. TÁRKI, Budapest.
- Csányi Yvonne (2013): Integráció/inklúzió és a szakvéleményezés összefüggései. *Gyógypedagógiai szemle*, 41. 3. sz. 165–173.
- Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Ríport 2014*. TÁRKI, Budapest. 110–136.
- Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 46–120.
- Erőss Gábor és Kende Anna (2010): Sajátos nevelési igény: közpolitikák, tudományok, gyakorlatok. *Educatio*, 19. 4. sz. 625–636.
- Falus Iván (2001a): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15–27.
- Falus Iván (2001b): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11. 2. sz. 21–28.
- Feischmidt Margit és Vidra Zsuzsanna (2011): Az oktatási integráció társadalmi lenyomatai. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum Kiadó és Nyomda Kft., Budapest. 57–93.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fejes József Balázs (2016a): A szegregáció vajon mi? *Tanítani Online*, [http://www.tani-tani.info/a\\_szegregacio\\_vajon\\_mi](http://www.tani-tani.info/a_szegregacio_vajon_mi)

- Fejes József Balázs (2016b): Szegregál-e a tanoda? *Tanítani Online*, [http://www.tani-tani.info/szegregal\\_e\\_a\\_tanoda](http://www.tani-tani.info/szegregal_e_a_tanoda)
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2013): Pedagógusképzés és hátránykompenzáció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és bódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 171–188.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2018): Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 11–30.
- Fejes József Balázs, Kelemen Valéria és Szűcs Norbert (2014): *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje. Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához*. SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet, Szeged.
- Fellegi Borbála és Ligeti György (2003): *Hátrányos helyzetűek a közoktatásban. Országos kérdőíves és interjúkon alapuló kutatás*. Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala, Budapest.
- Fryer, R. G. és Austen-Smith, D. (2005): An economic analysis of „Acting White”. *The Quarterly Journal of Economics*, 120. 2. sz. 551–583.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 121–138.
- Havas Gábor és Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése. *Beszélő*, 16. 6. sz. 24–49.
- Havas Gábor és Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. (Kutatási zárótanulmány). Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Hercz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe (Gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben). *Magyar Pedagógia*, 105. 2. sz. 153–185.
- Hermann Zoltán (2009): A tanítással kapcsolatos felfogás és a tanítási gyakorlat életkor szerinti különbségei nemzetközi összehasonlításban. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 83–103.
- Kukáné Horváth Barbara és Fejes József Balázs (2015): Szegregációval és integrációval kapcsolatos ismeretek és vélemények pedagógusok körében. Előadás: Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2015. április 23–25.
- Hricsovinyi Julianna és Józsa Krisztián (2018): Iskolaválasztás és szelekció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 129–146.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2006): *A hátrányos helyzetű és roma fiatalok eljuttatása az érettségibe: egy különösen nagy hosszú távú költségvetési nyereséget biztosító befektetés*. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, 9. 6. sz. <http://www.econ.core.hu/doc/bwp/bwp/bwp0606.pdf>
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56. 11. sz. 959–1000.
- Kerülő Judit (2008): Az integráció és szegregáció kérdése egy iskolabezárás kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 2. sz. 12–29.
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 11–45.
- Központi Statisztikai Hivatal (2014): Oktatási adatok, 2013/2014. *Statisztikai Tükör*, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1314.pdf>
- Központi Statisztikai Hivatal (2015): Oktatási adatok, 2014/2015. *Statisztikai Tükör*, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf>
- Központi Statisztikai Hivatal (2016): Oktatási adatok, 2015/2016. *Statisztikai Tükör*, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1516.pdf>
- Lannert Judit (2013): TÁRKI-közvéleménykutatás az oktatás területén a lakosság és a pedagógusok körében (A 2012 decemberében végzett adatfelvétel elemzése). <http://docplayer.hu/4991685-Tarki-kozvelemenykutatas-az-oktatas-teruleten-a-lakosság-es-a-pedagógusok-koreben-a-2012-decemberében-vegzett-adatfelvetel-elemzése.html>
- Lannert Judit, Földes Petra és Szekszárdi Júlia (2017): Közvéleménykutatás a közoktatásról. Az OFOE szakmai csoportjának vizsgálata. Kézirat. [http://www.osztalyfonok.hu/files/OFOE\\_tanulmany\\_201705.pdf](http://www.osztalyfonok.hu/files/OFOE_tanulmany_201705.pdf)



- Lencse Máté (2016): Önkéntesekre alapozott tanoda. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 41–45.
- Liskó Ilona és Fehérvári Anikó (2008): *Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről*. (Kutatás közben) Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Nagy Mária (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 102. 3. sz. 301–331.
- Nahalka István (2016): A szegregáció és az integráció... Tanítani Online, <http://www.tani-tani.info/a-szegregacio-es-az-integracio>
- Nahalka István és Zempléni András (2014): Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére? In: Csillogh Krisztina, D. Molnár Éva, Herczeg Bálint, Lannert Judit, Nahalka István és Zempléni András (szerk.): *Hatások és különbségek: Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal, Budapest. 89–164.
- Németh Szilvia és Papp Z. Attila (2004): Iskola és integráció (a fókuszcsoporthoz-beszélgetések elemzése). In: Németh Szilvia (szerk.): *Esély az együttnevelésre*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
- Németh Szilvia és Papp Z. Attila (2005): Nevelés – konfliktus – integráció. Az esettanulmányok során felvett tanári kérdőívek adatainak elemzése. In: Mayer József és Németh Szilvia (szerk.): *Fókuszban a roma többségű iskolák*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
- Németh Szilvia és Szilassy Eszter (2006): „Tegyük akadálymentessé magunkat!” Sajátos nevelési igényű tanulók és az integrált oktatás Magyarországon. *Regio*, 17. 1. sz. 102–145.
- Neumann Eszter (2018): A „társadalom torkán lenyomott helyzet” – konfliktusok és egyeztetések az oktatási integrációról és a tanulók elosztásáról egy magyar városban. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 251–267.
- Papp Z. Attila (2011): A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum, Budapest. 224–267.
- Radó Péter (2013a): A PISA eredmények 2012-es romlásának okairól. (Valami megroggyant.). OktPolCafé, <http://oktpolcafe.hu/a-pisa-eredmenyek-2012-es-romlasanak-okairol-valami-megroggyant-2313/>
- Radó Péter (2013b): A hozzáadott értékről. (Miért is kell integrálni?) OktPolCafé, <http://oktpolcafe.hu/a-hozzaadott-ertekrol-miert-is-kell-integralni-1831/>
- Radó Péter (2018): A köznevelés szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 31–55.
- Rangvid, B. S. (2007): Quantile Regression Evidence from Denmark with PISA 2000 data. *Empirical Economics*, 33. 2 sz. 359–388.
- Réthy Endréné (2001): Motivációs elképzelések. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 177–201.
- Szabó Diána (2015): Utazó gyógypedagógiai szolgáltatás a résztvevők oldaláról. *Iskolakultúra*, 25. 5–6. sz. 74–92.
- Szűcs Norbert (2013): Szegedi lakosok és pedagógusok integrált oktatással kapcsolatos véleménye. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 156–170.
- Szűcs Norbert (2016): Hallgatói Mentorprogram tanodai keretek között. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 46–57.
- Szűcs Norbert (2018): A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 343–353.

- Szűcs Norbert és Fejes József Balázs (2010): Az iskola hátránykompenzáló szerepével kapcsolatos vélemények a szegedi deszegregációs intézkedésben érintett iskolák pedagógusai körében. In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 29.
- Szűcs Norbert és Kelemen Valéria (2013): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és bódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 36–57.
- Szűcs Norbert és Kelemen Valéria (2018): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 323–342.
- Széll Krisztián (2017): Alacsony társadalmi-gazdasági státuszú általános iskolák légköre és eredményessége. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák. Doktori disszertáció. PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Tóth Edit, Csapó Benő és Székely László (2010): Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben: egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle*, 57. 9. sz. 798–814.
- Willis, P. (2000): *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Zolnay János (2007): Nyilvánvaló és közvetlen veszély. In: Törzsök Erika, Paskó Ildi és Zolnay János (szerk.): *Cigánynak lenni Magyarországon. Jelentés 2007. A gyűlölet célkeresztjében*. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány, Budapest. 255–263.